

Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil

JOSÉ ALFREDO OLIVEIRA DEBORTOLI

PROFESSORA EEEFTO-UFMG,
DOUTOR EM EDUCAÇÃO PELA PUC RIO,
E-MAIL:
DBORTOLI@EEFTO.UFMG.BR

Introdução

Neste texto, enfatizo algumas práticas sociais que explicitam processos de socialização e institucionalização expressos no dia-a-dia de uma creche comunitária, abrindo caminhos para o entendimento do lugar social da educação, da infância, da formação e da atuação de professores no contexto contemporâneo. *Acolher, atender, cuidar, educar, ensinar, brincar*, dentre outros discursos, ações e relações, são noções incorporadas de forma complexa, e nelas cabem os mais paradoxais significados.

Integrado ao discurso da importância do brincar e do direito à infância, emergem práticas e significados de uma educação dos corpos das crianças relacionados ao conjunto de solicitações da sociedade e da cultura contemporânea. O reconhecimento, a compreensão e a apropriação do que é experimentado cotidianamente pelos diferentes atores que partilham a Educação Infantil podem abrir caminho para uma reconstrução reflexiva das práticas escolares com crianças pequenas. Afinal, o que se quer

ensinar às crianças? O que se quer que as crianças aprendam? Como crianças e adultos participam da produção desse contexto de formação humana?

Ressalto uma atenção especial às relações com as crianças no contexto educativo: são relações que se expressam em práticas concretas e, por isso, podem ser registradas, partilhadas, apropriadas e reconstruídas. A educação de crianças está atravessada por um tempo-espaco institucional que coloca em cena, para além das dimensões técnicas e instrumentais, um contexto de mediações culturais e sociais. A escola, como lugar de experiências sociais e culturais, tempo e espaço de formação humana, pode se traduzir como uma rica possibilidade de leitura do mundo e de escrita de uma história coletiva.

Tomando como ponto de partida relações de pesquisa estabelecidas em uma instituição de Educação Infantil, procuro registrar diferentes tempos e espaços que emergem com sentido pedagógico. Apresento, a seguir, uma análise que enfoca uma educação que atravessa os corpos dos sujeitos, instaurando significados que absorvem sentido em um contexto tanto escolar específico quanto cultural mais amplo.

As crianças e seus corpos nos tempos, nos espaços e nas relações institucionais

• **Corredor de entrada** – Trabalhos das crianças, cartazes com imagens genéricas da infância, retratos de momentos da creche e seus atores anunciam uma história vivida, expressam relações e concepções. Na porta de cada uma das salas, estão pregadas imagens de personagens de outras histórias. Cores e desenhos caracterizam e deixam marcas no chão e nas paredes. O espaço

não é uma adaptação para o funcionamento de uma instituição de Educação Infantil. É algo planejado e instaura processos e finalidades: sala da coordenação, salas de aula, corredores, cozinha, refeitório, banheiros, parquinho e brinquedoteca. Nas suas contradições, diferentes idéias de infância conformam um espaço intencional demarcado social e historicamente.

Os sujeitos e seus corpos ocupam cada um dos espaços e se relacionam neles. Há locais que servem apenas como passagem ou deslocamento. Em determinados lugares, as crianças estão à vontade, em outros, na maioria das vezes, em fila. Em alguns locais o acesso é proibido às crianças, alguns intocáveis, outros servem a muitos usos. Em alguns ouvem-se conversas e barulhos, em outros reina absoluto o silêncio. Outros são específicos: aqui as crianças brincam, lá elas lêem, ali estudam, vêem televisão; outros são ressignificados por diferentes usos: almoço, vídeo, brincadeiras, reuniões, etc.

- **Salas** – Entrando na creche, dá-se de frente para a sala da administração e coordenação, que fica no meio do caminho das salas para o refeitório, a cozinha e banheiros. Para ela todos os corredores convergem ou dela todos bifurcam. Da janela observa-se o pátio. Não chega a ser um panóptico, como o descreve Foucault (1991, p. 173), no sentido total da vigilância do olhar, mas anuncia – se assim for utilizado – uma centralidade de poderes, olhares, ouvidos e percepções.

As salas das crianças, às vezes, são referidas como “salas de aula”; outras, apenas como salas, ou “salinhas”. Nas paredes, as identidades das crianças: enfeites com desenhos, retratos e nomes pregados ou dependurados. Em todas podem ser encontrados os meses do ano, letras coloridas, números, bichos e datas de aniversários, signos e artefatos de aprendizados previstos. Mesas e cadeiras compõem grande parte do formato e das dinâmicas dos trabalhos realizados.

As crianças sentam-se em pequenos grupos nos quais se “misturam” meninos e meninas. Compartilhar a mesma mesa e o mesmo material não significa que as crianças trabalham de forma coletiva. Na maioria das vezes, brincam, desenham ou “colorem” sozinhas. Há interações em suas tensas e intensas relações. São trabalhos de colagem, desenhos, registros, livros, brinquedos tipo quebra-cabeça, jogo da memória e lego, “massinhas”, lápis de cera e vários tipos de material para “reciclar”. Em alguns momentos, as mesas são afastadas para dar lugar a outra composição do espaço, na maioria das vezes em roda, onde fazem brincadeiras, contam histórias e conversam sobre temas propostos pela professora ou sobre o dia-a-dia das crianças e de suas famílias.

As salas devem ser arrumadas ao final da manhã, dando um tom de encerramento dos trabalhos. Nas diferentes atitudes e relações entre as professoras e as crianças, o formato e a organização das salas ora permanecem, ora se alteram. Em algumas turmas, a arrumação acontece; em outras, não. Em algumas é motivo de brigas, algum tom mais ríspido e ameaças de castigos; em outras, a professora não se altera por mais tumulto que aconteça. Às vezes, a própria professora arruma o espaço. Músicas ditam o ritmo e os valores implícitos na arrumação.

Eu sou a Mônica, você o Cebolinha, vamos deixar nossa sala bem limpinha. Cascas no lixinho [...] cata aqui, cata lá, cata acolá, vamos deixar nossa sala bem limpinha [...]. (Professoras e crianças cantam juntas)¹

¹ As citações em itálico se referem às falas das professoras da instituição pesquisada.

As salas destinadas a cada uma das turmas aparecem como o lugar institucional por excelência. Algumas professoras chegam a afirmá-las como local da “rotina”, e por isso o lugar onde a instituição acontece. Nas salas (o refeitório também absorve este sentido, como se fosse uma sala coletiva) é promovida a institucionalização da alimentação, da higiene, da oração, dos conhecimentos e das aprendizagens, daquilo que é “servido” e

deve ser ensinado e aprendido: *Na sala, a gente procura trabalhar mais a rotina, que é o café da manhã, a oração, o banho, a escovação, o repouso.*

• **Corredores** – Os corredores internos não são lugares onde as crianças devem permanecer. Mas são passagens obrigatórias. Conduzem para dentro antes que se possa sair para os espaços externos. De uma forma ou de outra, as crianças devem andar em filas e sem correr. Músicas, na maioria das vezes, são cantadas. Às vezes, parece que as crianças estão sendo contidas, antes que sejam soltas, em um sentido ao mesmo tempo de distensão e de “gasto de energia”. Outras vezes, parecem constituir um ordenamento do ritmo, do silêncio e da ocupação que esperam instaurar no momento seguinte, por exemplo, quando as crianças são levadas para assistir a um vídeo no refeitório. Esboçam, nesse sentido, um movimento de controle e elaboração temporal da ação das crianças.

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. (FOUCAULT, 1991, p. 138)

Os corredores externos (frontal e lateral) ganham outros sentidos. Não são apenas passagens obrigatórias para outro espaço, mas expressam significados singulares. Nesses lugares, as professoras costumam fazer brincadeiras com as crianças. Não são as brincadeiras de sala de aula, relacionadas ao conteúdo ensinado no dia. Nem as brincadeiras do parquinho, em que há poucas e assistemáticas intervenções. Nesses corredores, as professoras ensinam brincadeiras, o que chamam de “brincadeiras dirigidas”: ensinam as regras, dividem as crianças e fazem as dinâmicas dos jogos. Há, também, espaço para as

sugestões e dispersões das crianças, expressando, nesse sentido, um lugar de controle moderado. Entre o interior da instituição e o espaço do parquinho, o controle cede espaço tanto para um espontâneo intencional quanto para um imponderável que abre perspectivas para novas e ricas relações. Como assinala Certeau (1994, p. 42), talvez seja um lugar que permita às professoras e às crianças um “breve tempo de fuga”, uma “margem de manobra” na vigilância que se instala em outros espaços mais regulados.

- **Banheiros** – A sala do Maternalzinho tem seu próprio banheiro constituindo parte integrada nas relações de cuidado e higiene das crianças. As demais crianças têm seu banheiro, “de meninos” e “de meninas”, no corredor, que desemboca no refeitório. Pressupõe que conhecimentos já tenham sido incorporados e que as crianças exerçam o que é denominado “higiene” e “cuidado de si” com maior autonomia. Não é usado para banho. Apenas o Maternalzinho toma banho na creche. O banho de todas as crianças oneraria o orçamento da creche, que já se mostra inviável. Às vezes, eu percebia que as crianças “praticavam” o banheiro com sentidos não previstos e institucionalizados. Por exemplo, usavam o banheiro para ganhar algum tempo. Lavar as mãos ou fazer xixi, em diferentes momentos, parecia ser usado como motivo para escapar um pouco de um *espaço de controle*. (CERTEAU, 1994, p. 202)

- **Cozinha** – A cozinha é um local que as crianças não devem frequentar, como reforçam as coordenadoras e as professoras, por motivos de cuidado e de higiene. A menos que seja construída uma ida com a professora e envolvida em algum contexto pedagógico. Mas também observei ser importante que as crianças incorporem, assim como na sala da coordenação, que aquele não é lugar de criança ficar. É lugar de adulto, de trabalho, de

responsabilidades e habilidades que aparecem como coisa e “ofício” de adulto, e não de criança. São lugares que instauram diferenças etárias e sociais. Às vezes, mesmo diferenças de gênero, quando não se tem outra explicação satisfatória e apenas é dito, como certa vez escutei uma professora dizer, que cozinha não é lugar de criança, nem de homem. Nesse contexto, parecem reforçar, no sentido de Mauss (1971, p. 344), um ordenamento dos corpos e das relações, que vão sendo aprendidas enquanto classificadas, instaurando condutas que vão demarcando lugares sociais de crianças e adultos, meninas e meninos.

Essas relações são dinâmicas e se mostram distintas em outros tempos e espaços, como em sala de aula ou em uma brincadeira, quando a professora, percebendo a expressão de estereótipos e preconceitos nas crianças, procura tematizá-los, e meninas e meninos podem brincar juntos, experimentar diferentes papéis, e a professora procura trazer e tocar em questões importantes que envolvem relações de gênero, dentre outras diferenças. Entretanto, percebo como essas relações são complexas do ponto de vista institucional, pois os espaços, os tempos e seus signos não apresentam, naturalmente, brechas para sua ressignificação. Ao contrário, são relações mediadas por significados históricos que reclamam intervenções intencionais com novos sentidos e maneiras de agir segundo um projeto cultural (LOURO, 1998, p. 177):

Muitos meninos são machistas. Isso já vem de casa: menino não faz isso, menina não faz aquilo. Se eu estiver fazendo alguma coisa que dá para parar: Pessoal, por que menino não faz isso? Na casa de vocês quem é que faz comida? ‘Minha mãe que faz’. ‘Meu pai faz isso também’. O papai cozinha na casa de vocês? Mas vocês acabaram de falar que cozinha é coisa só de menina? ‘Não, meu pai faz’. Será que menino pequeno também pode fazer igual ao papai? Então vamos brincar de fazer comidinha? Ai, vamos brincar na casinha, de ser o pai na casinha.

- **Refeitório** – O refeitório é um local que pode ser denominado de “multiuso”. Alimentação, sala de vídeo, espaço de brincadeiras em dias de chuva ou muito calor, reuniões com os pais, descanso de professoras e crianças. Grandes mesas e bancos preenchem quase toda a sala. Este, na maioria das vezes, é o formato das relações e dinâmicas pedagógicas. Senta-se às mesas para o lanche e o almoço ou para ver vídeo e brincar. Por ser um espaço interno, precisa dar alguma forma às relações. É um lugar de silêncio: silêncio para comer, para ver a televisão e para brincar. Não é lugar de movimento, e as relações são delimitadas pelas mesas, pelo controle das professoras e pela impropriedade do lugar, que é pouco aconchegante.

O refeitório também é saída para o pátio externo, o parquinho, embora as professoras prefiram dar a volta pela frente da creche. Ele carrega uma ambigüidade importante. Ao mesmo tempo em que é regulado, como assinala Foucault (1991, p. 132), constituindo-se um lugar onde se define uma organização capaz de instaurar disciplinas e criar um espaço único, por não ter um “uso” único acaba abrindo brechas para que os sujeitos criem formas de comunicação, circulando outros desejos e necessidades. Assim, minhas observações nessa creche coincidem com a percepção de Sayão (2002, p. 8) de que, na hora do lanche ou no momento em que as crianças estão assistindo a algum filme, o refeitório também se expressa como um espaço e momento de interação entre as crianças, bem como entre elas e os adultos, ainda que haja divisões entre os meninos e as meninas. A presença nesse espaço se estabelece na tensão entre um tempo de controles e silêncios, mas também de possibilidades de trocas e experiências que podem ser ampliadas.

- **Parquinho** – O pátio externo (externo ao prédio, mas delimitado no interior da instituição) é chamado de Parquinho. Nele há brinquedos de ferro tipo escorregador, zanga-burrinho, balanços

e brinquedos giratórios. É um espaço gramado bastante ralo. As crianças brincam praticamente na terra, o que faz levantar considerável poeira. Uma sibipiruna ainda em crescimento ajuda a trazer alguma sombra na parte da tarde. No canto do pátio, uma pequena horta à porta da brinquedoteca. O pátio, aparentemente, é local de descanso para as crianças e para as professoras. Entretanto, não se expressa como um tempo de ruptura, mas, ao contrário, demarca continuidades na rotina da instituição. No pátio, encerram-se as atividades iniciadas em sala ou no refeitório, espera-se o almoço, ganha-se e perde-se tempo. Absorve um sentido de liberdade vigiada, embora com complicitades. Essa denominação “parquinho” também está relacionada a uma noção funcionalista de recreação, à idéia de gastar energia das crianças e de compensar a tensão e a imobilidade da sala de aula, uma forma de ruptura pontual e temporária no tempo e no espaço institucional.

Às vezes, eu deixo as crianças mais à vontade para criar as brincadeiras que elas querem. O outro dia, a gente propõe o que pode estar brincando.

Nesse sentido, essa dispersão temporal, como ressalta Foucault (1991, p. 145), também se expressa como um tempo de dispersão corporal, envolvida na totalidade dos tempos institucionais, demarcando uma possibilidade de conservação do domínio de uma temporalidade que, às vezes, escapa, mas continua seriado, orientado e cumulativo, instaurando-se como tempo institucional e social. O que vai além do espaço da sala, na fala das professoras, parece perder um sentido pedagógico intencional e consciente. Transforma-se em uma espécie de território livre; livre de vigilância. As professoras também se permitem uma espécie de “dispersão corporal” e promovem uma ação de alívio de tensão em relação às crianças: distanciam-se das crianças em um “espaço de fora” (que não é fora da instituição), aparentemente “livre” das rotinas, mesmo porque elas já foram, antes, reguladas.

No espaço livre, a gente procura brincar, cantar, fazer brincadeiras de roda e jogos. A gente procura também usar o espaço lá fora para jogar futebol e fazer corrida, diferente da brinquedoteca, que a gente procura fazer uma rodinha ou um combinado.

• **Para além dos muros da instituição** – Se para as crianças os espaços externos à creche poderiam representar uma possibilidade de ruptura com algumas rotinas, enriquecimento das relações, um espaço e tempo de momentânea desinstitucionalização, para as professoras a vigilância não é quebrada. Outros espaços, também pedagógicos, como as ruas e as praças, não são ou deixam de ser incluídos pelas professoras nas suas construções e organizações pedagógicas com as crianças. Assim, crianças e professoras, com limites institucionais que constroem e aprisionam seus corpos e experiências, traçam um cotidiano comum, rotineiro, previsível e controlado.

• **Rotina** – Na creche, a distribuição dos tempos é denominada “rotina”, estruturando, distribuindo, organizando, classificando e significando; no sentido de Mauss (1971), os diversos momentos das relações. Desde o momento de chegada, diferente do que observou Sayão (2002, p. 7) em outra instituição de Educação Infantil, não havia liberdade de movimentação das crianças nos espaços disponíveis. Na creche pesquisada, percebi relativa contenção das crianças, embora não explícita, que condiciona a chegada das crianças à sua permanência em um lugar onde se colocam em postura de espera, até o início das atividades do dia.

Após a chegada, as crianças se reúnem com as professoras em suas salas ou vão para o refeitório. Na sala ou no refeitório, são indistintas as relações com as crianças e as possibilidades de expressão de seus corpos e movimentos. Chegam, sentam-se à mesa ou fazem uma roda, sentadas no chão. Assim ficam esperando pelo lanche, que é servido em meio a pedidos de

silêncio, músicas de agradecimento, orações e muitas conversas paralelas entre as crianças. Algumas crianças permanecem no refeitório para ver televisão, o que é chamado de “hora de televisão”. Outras vão para suas salas fazer o que é considerado “atividade pedagógica”.

As tarefas realizadas pela manhã, da chegada das crianças até o horário do almoço, são demarcadas por um período denominado “atividades pedagógicas”. A parte da tarde, com exceção do Maternalzinho, que tem o seu tempo preenchido pelo sono e pelo banho, é um período em que predomina maior improviso do trabalho, tendo o parquinho como o espaço que ocupa a maior parte do tempo com brincadeiras partilhadas entre as crianças, acompanhadas pelas professoras e/ou ajudantes de turma. Poucas interferências são feitas, e as crianças vão dando àquele lugar os significados que suas relações e disponibilidades permitem. Exploram os brinquedos, brincam sozinhas ou em pequenos grupos, disputam um ou outro brinquedo, afastam-se.

A hora do almoço demarca o fim de uma jornada ou ciclo de atividades com as crianças. Por volta das 10 ou 10h30, as crianças são levadas para o parquinho, onde permanecem até a hora do almoço, entre 11 e 11h30. O almoço é servido pelas professoras, precedido de músicas e orações. Há um impulso por parte das professoras para manter o silêncio entre as crianças. Hora do almoço é também hora de aprender o comportamento à mesa. Nem todas as crianças aceitam o almoço. Há recusas. Algumas parecem entristecidas neste momento. As orações também fazem parte de uma rotina de agradecimentos e gratidão que as crianças devem aprender a exercitar.

Para o Maternalzinho, a tarde inicia-se com um período de cochilo. Algumas crianças dormem ainda na mesa do refeitório, durante o almoço, e são levadas no colo para os colchões que ficam na sala de aula. Os colchões são espalhados pelo chão, e as crianças permanecem deitadas ou dormindo até por volta

das duas horas da tarde. Enquanto as crianças dormem, as professoras ficam conversando entre elas, esperando que as crianças acordem. É também um tempo de descanso para as professoras. É bonito ver as crianças acordando. Elas vão abrindo os olhos, olham para as professoras e sorriem. Parecem sentir-se seguras e aconchegadas.

Depois da hora do descanso é a hora do banho. À medida que vão acordando, as professoras dão banho nas crianças e trocam-lhes as roupas. Às vezes, vão um pouco mais para o parquinho, tomam mais um lanche, escovam os dentes e ficam esperando as mães, pais, avós, irmãos ou outros responsáveis virem buscá-las. Olhando de fora, a delicadeza das coisas que acontecem desperta certo encantamento. O olhar e o sorriso das crianças, a hora de trocar de roupa, calçar os tênis e os chinelos, pentear o cabelo anunciam uma relação corporal no sentido mais pleno do termo. É um momento que abre a possibilidade de experiências de relação ricas e intensas. Isso poucas vezes acontece. O cuidado parece burocrático e rotineiro, pouco prestigioso, sem maiores significados pedagógicos. Esse tempo é muito mais que isso. Ressalto, como Damaris Maranhão (2000, p. 120), o cuidado humano como prática cultural:

O cuidado humano seria a capacidade que temos, pela interação com outros seres humanos, de observar, de perceber e interpretar as suas necessidades e a forma como as atendemos. Nesse processo de cuidar do outro também nos desenvolvemos como seres capazes de ter empatia com o outro, de perceber nossas próprias necessidades e de desenvolver tecnologias para aprimorar tais cuidados [...]. Assim, o ato de cuidar está sujeito também à capacidade daquele que cuida de interagir com o outro, de identificar suas necessidades, capacidade construída no interior da cultura pelas aprendizagens específicas de determinados conceitos, habilidades que têm por base os diversos campos de conhecimento que estudam o processo de desenvolvimento e o cuidado humano.

As outras turmas não têm essa “hora do sono”. O descanso de crianças e das professoras se dá com a ida para o parquinho.

Na parte da tarde, na maioria das vezes, ou as crianças estavam no parquinho, ou estavam no refeitório vendo televisão. E assim vai até por volta das 16 horas, quando as crianças voltam para suas salas, onde ficam esperando. Esse tempo no parquinho não explicita um planejamento. As intervenções ou sugestões das professoras são pontuais. Em alguns momentos, convidam as crianças para fazer algumas brincadeiras, mas deixam a impressão de improviso. Do horário que antecede o almoço até o último lanche da tarde, no parquinho, come-se uma boa parte do tempo. As relações neste tempo-espço explicitam uma angústia nas relações. Perpassa o sentimento de que as professoras (as crianças, eu não diria) estão ali esperando o tempo passar. Ao mesmo tempo, fica a sensação de que o tempo parou ou, pelo menos, passa muito devagar.

Os tempos institucionais vão constituindo rotinas de distribuição de espaços e relações. Condicionam ritmos e disposições, em um escoamento controlado daquilo que vai se tornando disponível às crianças e, por consequência, também às professoras. Momentos de alimentação, descanso e higiene aparecem como tempos fixos e estruturantes de um ritmo constante e invariante. O que parece variar um pouco são as estratégias que cada professora usa para preencher os intervalos de tempo: brincadeiras, histórias, músicas, ou, mesmo, não fazer nada. Como na parte da manhã há maior predominância de sentido pedagógico e, nesse sentido, de controle, as relações acabam demarcadas, de forma cronológica, como uma sequência de espaços e tempos que precisam ser percorridos, organizados e ritualizados.

- **Fila** – É fila para tudo. Às vezes, não teria a menor necessidade. Fila para sair da sala, fila para ir ao parquinho, fila para ser atendida pelas enfermeiras do posto de saúde. É sutil e quase automática, como se professoras e crianças já tivessem incorporado a normalidade dessa forma de organização, deslocamento

e ordenamento, como se a fila fosse uma estrutura de relação, forma “natural” de organização, de autoridade e dinâmica. Às vezes, apesar da permanência de sua forma, ganha outros ingredientes, como uma brincadeira; outras vezes, é ritmada por uma música; em outras, as crianças andam de mãos dadas, duas a duas. De qualquer maneira, na fila, criança e professoras se entendem, resumem uma história, antecipam explicações. Segundo Foucault (1991, p. 138), essas maneiras de ordenamento temporal e espacial das crianças instauram um tipo de relação que, na perspectiva da disciplina, produz um controle das ações, passando a estabelecer um conjunto de obrigações e um ritmo coletivo de respostas que as crianças devem aprender e reconhecer.

Contudo, na maioria das vezes, essa forma de organização não dura muito. Aos poucos, as crianças vão saindo da fila e as próprias professoras não colocam nenhuma resistência. É como se não fizesse sentido permanecer naquela forma automática de se organizar. Mas, se muitas vezes se mostra ineficaz, nas suas variações, continua, dia após dia, uma forma-padrão de relação e comportamento.

• **As crianças precisam gastar energia?** – Entre uma atividade e outra, um período e outro, as crianças devem ir para o pátio para “gastar energia”. Esse é um discurso comum. As professoras explicam que as crianças ficam das 7h30 às 16h30, 17 horas e, como ressalta a professora Rose, *precisam gastar um pouco de energia, vão ficar aqui até as 5 horas, ficam loucas e deixam a gente louca*. Entretanto, proibições e castigos o tempo todo são anunciados: quem não se comportar na sala não faz brincadeira; quem não participar da brincadeira não vai para o parquinho; quem ficar saindo do parquinho para beber água ou lavar as mãos vai para a sala da coordenação. Assim, as crianças não podem brincar, não podem sair da brincadeira, não podem se

sujar, não podem lavar as mãos, não podem beber água, não podem correr, não podem ficar paradas, etc. Quem desobedece, fica de castigo.

Quando me refiro a castigos, estes não implicam sempre gritos e sanções. Às vezes, vêm na forma de um discurso educativo, revestido de um conteúdo moral. É uma idéia pedagógica que reorganiza os sujeitos nos tempos e nos espaços. Vêm na forma de negociação. É como se sempre tivesse que fazer algo chato primeiro, para depois fazer o que é tomado como prazeroso: brincar, educação física, parquinho, televisão, etc. Em troca, silêncio, fila, comportamento controlado. Quem não faz o jogo fica de fora do melhor da “festa”.

Na maior parte do tempo, as professoras são carinhosas com as crianças. Há uma relação delicada entre elas e as crianças. Mas há também brutalidades. Uma vez vi a professora Andréa conduzir com o pé uma criança que estava sentada no chão até o lugar em que ela deveria ficar. Não pareceu perceber que estava sendo bruta; fez isso na minha frente, de forma “natural”. Às vezes, ouvem-se falas muito ríspidas, que marcam as crianças. Não é incomum assistir a um choro que expressa dor e mágoa da criança pela atitude da professora, como no dia em que a criança repetia, de forma compulsiva, para a professora: “Vou contar para meu pai, vou contar para minha mãe. Você brigou comigo, você bateu em mim. Vou contar para o meu pai, vou contar para a minha mãe”. Eu estava presente na sala e não vi a professora agredir a criança. Mas a criança estava magoada.

• **Combinados** – Fala-se em combinados. Mas qual é o lugar do outro nessa combinação? Qual é o lugar das crianças na construção das regras que elas irão partilhar? Na maioria das vezes, às crianças não cabe participar da construção das regras; apenas cumpri-las. O combinado se torna uma exposição e explicitação do comportamento que as crianças deverão assumir

em determinadas situações ou diante de alguma pessoa, principalmente se esta ocupar um lugar social de importância.

Em outros momentos, o controle é mais sutil, quando, por exemplo, as crianças se sentam em roda e devem assumir uma postura corporal também normatizada. Em um dos dias de observação, sentei-me na roda com as crianças, e uma delas me disse: “Perninha de índio” – referindo-se à maneira em que eu deveria formar a roda. É como se algumas palavras e posturas assumissem uma reciprocidade: fazer roda e sentar-se com “perninha de índio”, sair da sala e formar fila, entrar na sala e sentar-se à mesa, chegar no refeitório e fazer silêncio, como se cada momento tivesse uma regra, uma postura, um comportamento com códigos e significados previamente incorporados.

Nesse contexto, as crianças também repetem entre elas autoritarismos e hierarquias, experimentam relações de poder, que ora se refletem e se reforçam, ora se refratam e se desconstroem nas maneiras que conhecem de organizar as brincadeiras e as relações: na divisão dos grupos, quem escolhe, quem diz a hora de começar e parar, quem brinca com quem, quem terá de esperar, etc. Algumas crianças também se apropriam de determinados brinquedos, não partilham e não deixam outras participarem. No pátio, uma criança pára bem no meio, levanta uma das mãos com a palma aberta e diz para as outras: “Quem quiser brincar põe a mão aqui”. Algumas se submetem a essa relação de comando. Outras não estão nem aí e continuam brincando como se nada estivesse acontecendo. Essas relações acabam se dispersando como se fossem naturais. Esses momentos mereceriam uma mediação mais próxima e intencional dos adultos.

• **Envolvimento corporal** – O corpo instaura relações, afetos, valores, preconceitos, imagens do outro. Nesse contexto, também chama atenção quando as crianças pedem colo. Se, por

um lado, isso às vezes é ressaltado pelas professoras – ao fazer uma relação direta entre o pedir colo e uma idéia de privação de afeto pelas crianças de creche – como carências das crianças, por outro lado, expressam a possibilidade de uma rica experiência corporal-afetiva entre os diferentes sujeitos. Em minhas observações, pude notar que algumas professoras não se envolvem muito com as crianças, pouco as tocam e pouco se deixam tocar.

Em nenhum momento ouvi qualquer pedido às professoras para não tocarem as crianças, mas percebi que o toque é complexo e traz dificuldades e angústia para as professoras e as relações. Quando acontece de forma instrumental, torna-se natural e constitui tarefa corriqueira: toco o outro para limpar, alimentar, ensinar, proteger, ajudar ou, mesmo, obrigar e constranger. Mas o que fazer com corpos que pedem e oferecem afeto? O que fazer com os próprios desejos e necessidades de afeto? Como se aproximar de corpos sexuados? Como lidar com as próprias sexualidades? Que conhecimentos e sentimentos os corpos nos permitem ou nos escondem?

No parquinho, a distância das professoras em relação às crianças parece aumentar. Algumas vezes, colocam-se diametralmente opostas ao lugar em que as crianças estão brincando. Ficam conversando enquanto as crianças brincam. Suas intervenções são pontuais. De vez em quando, fazem-se presentes com alguma fala de reprovação. Às vezes, brincam com as crianças. Propõem brincadeiras ou buscam brinquedos e os entregam às crianças. Em raros momentos observei uma atividade proposta pela professora no parquinho que constituísse um envolvimento e um desdobramento duradouro. São pequenas aproximações, seguidas de novos afastamentos.

As professoras convidam as crianças para fazer uma roda, mas não parecem acreditar que as crianças querem estar com elas. As crianças, ao contrário, mostram adorar ser convidadas pelas professoras para brincar. Às vezes, saem no meio da brincadeira

como se aquilo fosse só para as crianças ou não precisassem delas para continuar a brincadeira. Não se sujam e não deixam as crianças se sujarem. Algumas vezes, ouvi as professoras interromperem uma brincadeira quando as crianças começavam a cair e rolar no chão, abraçando e tocando uns nos outros. As professoras costumam dizer que os pais vão brigar com as crianças (e com elas) ou que as crianças não podem se sujar porque na creche não podem tomar banho. Fato é que permanecem distantes, com pouco envolvimento.

• **Questões de gênero e outras diferenças** – Questões de gênero circulam nas brincadeiras. Pedem intervenções e mediações, exigem a reconstrução das relações. Mesmo que as professoras não reforcem uma separação entre as crianças, formam-se grupos de meninos ou de meninas. Às vezes, brincam de forma interessante, mas há outros momentos em que preconceitos e disputas emergem, demandando das professoras que assumam seu lugar de mediação, reconstruindo juntos as relações que vão estabelecendo entre meninas e meninos.

Observei uma atividade em que só meninos pulavam corda. As meninas se afastaram e ficaram observando distantes. Embora esboçassem que queriam brincar, não houve qualquer intervenção, e as meninas não se envolveram na “brincadeira dos meninos”. Ficaram esperando que eles parassem de brincar para depois, só depois, pegassem a corda e iniciassem a “brincadeira das meninas”, sem os meninos. Outra vez, durante uma brincadeira que a professora fazia com as crianças chamada “Seu Lobo” (um tipo de pegador que tem um ritual: as crianças passeiam na “floresta” e, quando se aproximam da “toca do lobo”, vão perguntando: “Seu lobo está?” Ao que este responde: “Tô colocando minha calça, blusa, tomando banho, passando perfume”, etc.), alguns meninos, quando a menina ia fazendo o papel do “lobo”, começaram a gritar: “Tô colocando a calcinha”. As professoras

não fizeram um comentário sequer, até interromperem a brincadeira dizendo às crianças que era hora de ir para o almoço.

Ainda que não tenham intenção, as professoras acabam reforçando um tipo de divisão entre meninos e meninas no momento de organizar os grupos, as equipes e os times. Na maioria das vezes, divide-se a turma dos meninos contra a das meninas. Não é que isso não possa, às vezes, acontecer, mas é necessário tomar cuidado para não se tornar a estrutura de separação dos grupos, que desde cedo vão aprendendo que não devem ficar juntos, quando é exatamente o contrário que acontece quando estão brincando.

Não é comum a discriminação entre crianças brancas e negras no cotidiano da creche. Contudo, observei que isso acontece nas formas mais sutis: nas maneiras de valorizar a beleza das crianças ou na proximidade maior de crianças mais “bonitinhas”, “limpas” e “fofinhas”. Não é coincidência o fato de uma criança que, de forma visível se diferencia das outras pela sua pele branca, seu cabelo liso, sua aparência “limpa e saudável”, na “hora do sono”, ser a única a dormir em um colchão separado e afastado das outras crianças. Nas brincadeiras, as crianças demonstram gostar de brincar entre si. Parecem gostar de suas diferenças – meninos e meninas, brancos e negros, inclusive entre crianças de diferentes idades. São mais freqüentes agressões que se referem ao padrão de corpo das crianças: é comum uma criança, quando quer ofender outra, chamá-la de gorda ou feia.

Também observei momentos em que as crianças maiores se mostram cuidadosas com as menores, tendo comportamentos que surpreendem as professoras, que, muitas vezes, ficam alheias a alguns perigos que as crianças correm nas brincadeiras. São curiosas com suas diferenças. Gostam de pegar no cabelo uns dos outros, e chama atenção quando alguma menina negra usa trancinha. Nesse sentido, como enfatiza Sayão (2002, p. 12),

observar constantemente as formas de manifestação das crianças e problematizar com elas determinadas opções que excluem grupos ou sujeitos é um dos pontos de tensão em nosso trabalho. De fato, as crianças não reproduzem mecanicamente o mundo do adulto, mas há uma forte tendência de buscar nele o parâmetro para a expressão de seus desejos. Isso justifica a necessidade de integrar meninos e meninas nos espaços educativos voltados para a infância, atribuindo significados para as suas necessidades. Ter como meta uma política de igualdade social entre homens e mulheres (*entre outras diferenças, sujeitos, individualidades e grupos*) é algo que precisa ser elaborado desde o nascimento e em todos os tempos e espaços da vida social, como uma opção político-educacional. (Grifo nosso)

Educação do corpo/educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos

Na creche pesquisada, não há um tempo demarcado na organização, na rotina institucional, que inclua a educação física como conhecimento escolar. A educação física aparece relacionada a um discurso recreativo em que são realizadas brincadeiras sem uma intenção pedagógica clara que vá além da idéia de ocupação do tempo das crianças, enquanto outras coisas consideradas importantes ou urgentes são realizadas pelas professoras. Essa idéia de educação física ou de “atividades recreativas” expressa uma presença espontânea, improvisada e não constitui conhecimento escolar, bem como se justifica, na forma de um discurso funcionalista, como suporte ou apêndice das relações escolares propriamente ditas.

Entretanto, observei que a educação física, mesmo que não aparecesse como conhecimento e com relevância pedagógica, era incluída pelas professoras (talvez motivadas pela minha presença?) em alguns momentos de suas práticas. Nessas

circunstâncias, algumas representações de educação física fizeram emergir “conteúdos” e “formas” de organização da aula. No corredor lateral da creche, a professora propôs uma aula de educação física. Organizou a aula a partir do que ela entende por educação física. Colocou as crianças de frente para ela para fazer o que ela chamou de ginástica. As crianças repetiam os gestos da professora movimentando braços, pernas e outras partes do corpo. Depois, colocou um colchão no chão para que as crianças formassem uma fila e fizessem cambalhotas. Mesmo percebendo que os movimentos que a professora fazia não tinham clareza pedagógica, as crianças pareciam gostar. Davam gargalhadas e faziam caretas engraçadas, imitando a professora.

A gente começa pulando e dançando, e aí vai. Levantam os braços, vamos fazer abdominal, todos deitam, vamos fazer agachamento. Eles fazem, procuram fazer semelhante, e aí vai.

Presenciei brincadeiras de apostar corrida em que procuravam observar quem conseguia chegar primeiro até o outro lado do pátio. Observei uma brincadeira que, estando distante, pareceu-me um jogo de queimada. Acompanhei a divisão das equipes, o desenho do campo no corredor e o combinado das regras com as crianças. Brincaram um pouco e depois foram para o parquinho. Quando estavam descendo, perguntei a uma das crianças sobre o que era jogo, ao que ela respondeu: “É jogo de ganhar e de perder”. E acrescentou: “Nós é que ganhamos”. Dirigi-me à professora e perguntei se estavam fazendo uma brincadeira de queimada, ao que ela respondeu: *Estou ensinando a elas o jogo de vôlei.*

Em Belo Horizonte, tanto na rede conveniada quanto na rede pública, não há a presença de professores(as) de educação física, e em poucos casos é ressaltada de forma sistemática. Quando algum tipo de educação física acontece nas creches, expressa um conjunto de representações que circulam sobre a prática

e o papel do professor “especialista” de educação física, que se enraízam no contexto escolar, social e cultural:

A gente procura fazer uma educação física entre aspas, porque a gente não é propriamente um professor de educação física. Mas acontece. A gente procura fazer isso acontecer.

A presença da educação física, na maior parte das vezes, revela um discurso que traz como característica uma espécie de prática “terapêutica” do papel da escola, por meio da qual carências no desenvolvimento e/ou no comportamento das crianças precisariam ser ajustadas às expectativas da escolarização. Observei um discurso ancorado em uma idéia de “desenvolvimento integral” que assume finalidades e objetivos relacionados ao que é considerado como desenvolvimento físico-motor e se refere a práticas compensatórias, afetivas e motoras para crianças pobres:

A educação física na creche nem sempre, no meu pensamento, é uma coisa totalmente corporal, malhando igual o pessoal fica muitas vezes. Eu acho que desenvolve mais a mente sabe, aproveita um tempo que eles precisam concentrar em um outro tipo de coisa e esquecem às vezes os problemas que têm em casa.

Na creche, a educação física também aparece relacionada a uma noção de brincadeiras espontâneas, chamadas “recreação”. São atividades, dirigidas ou não pelas professoras, ressaltadas como momentos prazerosos, nos quais as crianças podem brincar de forma livre, o que acaba resvalando para outro discurso, relacionando a brincadeira a um tipo de atividade mais adequado ao que se supõe como uma natureza infantil (SAYÃO, 1997, p. 595). Como explica a professora,

A gente dá brincadeiras mesmo. Por exemplo, a gente brinca de morto e vivo. De uma forma de outra eles estão fazendo [...] e acaba sendo uma educação física.

Essas “atividades recreativas” também são valorizadas como suporte de outras aprendizagens escolares. As brincadeiras, ao

serem tomadas como relações “espontâneas e naturais” das crianças, misturam um discurso que se alterna entre a possibilidade de ensinar outros conhecimentos e a preparação das crianças para momentos em que deverão permanecer em sala de aula fazendo outras atividades que não supõem a mobilidade das crianças e espera-se uma postura de controle pela professora:

Eu acho que a educação física é um momento de relaxamento. A partir da educação física, eu noto que as crianças ficam bem mais calmas e tranquilas

Assim, quando a educação física aparece – como discurso ou como prática –, instaura-se um lugar funcional e potencializador do trabalho escolar, ora reivindicando a canalização de energias contidas, ora evocando um retorno das crianças de forma mais relaxada para a sala de aula. Embora seja realizada de forma despretensiosa, carrega consigo uma lógica de ajustamento moral das crianças, que envolve comportamentos, rendimentos e uma disposição corporal esperada:

Na minha sala eu faço educação física quase todo dia. Hora da ginástica. Para relaxar. Foi minha irmã que me ensinou isso. Na loja que ela trabalha fazem isso. Todo dia ao meio dia, quase na hora de almoçar, fazem um momento de relaxar. Todo mundo coloca os braços para cima, deita no chão, tira o sapato, a blusa. Eu costumo fazer isso. Não que seja uma educação física, mas é uma ginástica. Depois que sai dali, sai com coisa que descarregou bastante energia. Porque menino tem que gastar energia.

Também continua recorrente o discurso de uma educação psicomotora. As teorias que lhe dão sustentação, elaboradas no contexto da década de 1970, em um quadro desenvolvimentista, reforçam uma postura preparatória de atividades escolares futuras, relacionadas à alfabetização e às aprendizagens matemáticas, para a qual a educação física deveria contribuir com o desenvolvimento de esquemas corporais, lateralidade, percepção espaço-temporal, dentre outros discursos. Daí atividades em que as professoras pedem às crianças que desenhem com

seus corpos números e letras, ressaltando objetivos de conhecer partes do corpo, aprender a andar, correr e saltar, desconsiderando, sobretudo, um rico universo de experiências – tão motoras quanto culturais – que as crianças trazem para a escola e a educação física:

Educação Física é estar trabalhando o movimento do corpo. É importante que eles possam estar até conhecendo seu próprio corpo. Acho importante. Mostra uma parte, diz para que serve, o que é isso, se é lado direito, se é esquerdo. Aí você vai trabalhando. Tem muitas músicas que falam do corpo e tem várias interpretações que dão para você envolver brincadeiras. Vamos bater palma, conhecendo a mãozinha, vamos bater os pés, vamos rodar, noção de espaço, noção de tudo quando estamos brincando de movimento; educação do corpo que fala.

As professoras compreendem que o papel da educação física é oferecer oportunidades de movimento para as crianças de modo a garantir um desenvolvimento “normal” e ideal, com reflexos na cognição e na afetividade. Mesmo quando aparecem expressões como *contextos sociais* e *aprendizagens coletivas*, estas são preocupações focalizadas em comportamentos e aquisições individuais, desencarnadas da cultura, não estabelecendo quaisquer vínculos com a produção de significados que emergem de relações concretas, entre as crianças e os adultos em uma cultura escolar, atravessada e preenchida por signos, marcas, tensões e contradições sociais.

Observei uma aula em que a professora propôs ensinar a brincadeira de pular corda para as crianças. A professora disse que naquele dia as crianças apenas passariam por baixo da corda e aprenderiam a saltar de um lado para o outro com apenas um dos pés. Perguntei-lhe se as crianças não sabiam pular corda, ao que a professora, de forma objetiva, respondeu: *Ainda não*, acrescentando que na semana anterior ela havia ensinado a descer e subir escada saltando com apenas um dos pés, e que só depois as crianças aprenderiam novos movimentos.

Mas o que é pular corda como uma experiência cultural? Saber pular corda é aprender, “de forma mecânica”, uma sequência de habilidades de complexidade progressiva? Existe uma maneira certa de pular corda? Maneiras mais prestigiosas, talvez. Mas o que se quer que as crianças aprendam com as experiências culturais? Busca-se fazer coisas para saber quem faz melhor ou quem mais se aproxima de um padrão de desenvolvimento idealizado e esperado? Quanto às diferenças entre as crianças, suas experiências anteriores, suas maneiras de descobrir o movimento e suas formas de organização? Quantas maneiras existem de brincar de corda? Quantas músicas as crianças, os adolescentes e os adultos conhecem e podem partilhar? Quantos jeitos de experimentar esses movimentos? Quantos desafios individuais e coletivos?

Ressalto um sentido histórico da presença do corpo na escola, um processo de escolarização da educação física que traz consigo uma marca, ao mesmo tempo, dualista – relações que dividem corpo e pensamento, dimensões motoras e cognitivas – e hierarquizada dos seres humanos, colocando o “físico” a serviço do “psíquico”, expressando ênfase no desenvolvimento de habilidades motoras como pré-requisito, ou compensação ou suporte de outras aprendizagens (tanto escolares quanto sociais) desejadas.

Alternativas de superação dessas visões e possíveis contribuições – tanto para a legitimação da educação física no contexto escolar quanto para a problematização das experiências culturais na escola – emergem em um contexto de aproximação entre as ciências humanas e sociais, refazendo críticas a modelos e padrões lineares de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, no sentido de restaurar em seu interior o lugar histórico, social e cultural dos sujeitos e dos conhecimentos escolares.

Algumas sínteses provisórias

Ao me aproximar do cotidiano de uma creche comunitária, pude registrar diferentes tempos, espaços e conhecimentos que emergem com sentido pedagógico e marcam as relações entre os adultos e as crianças, instaurando um contexto escolar singular significado em um universo cultural mais amplo. Emergem práticas e significados de uma educação dos corpos das crianças relacionados ao conjunto de solicitações da sociedade e da cultura contemporânea.

Contudo, o diálogo de pesquisa com crianças e professoras reforçou o cuidado para não fazer julgamentos apressados. À medida que as histórias partilhadas por professoras e crianças podem ser contadas e apropriadas, abrem-se perspectivas para que determinados discursos possam ser reconhecidos e superados.

Nesse sentido, ao pensar a formação de professores, cabe refletir que, além da importância de compreensão de pressupostos e concepções teóricas, torna-se fundamental recuperar a condição de sujeitos na produção dos significados das práticas e das relações pedagógicas e, por isso, inseparáveis da compreensão dos discursos e dos lugares sociais, onde se revelam e podem ser decifradas.

A educação de crianças está atravessada por um tempo-espaço institucional que coloca em cena, para além das dimensões técnicas e instrumentais, um contexto de mediações culturais e sociais. Revela-se como possibilidade de desvelamento, tanto de uma tradição quanto de experiências culturais e sociais presentes. O conhecimento, como saber gerado nos processos sociais, não se restringe, por isso, a uma apropriação neutra e objetiva do mundo. Refere-se a uma dinâmica de produção de significados e de elaboração da cultura. A possibilidade de ler o

mundo e interpretá-lo, significá-lo e inscrevê-lo como história coloca-se para além (apenas citando como exemplo) da discussão e aplicação de um melhor método de alfabetização.

Conhecimentos, técnicas e saberes, em suas mais amplas dimensões, constituem conhecimento histórico e direito inalienável. Isso inclui pensar as condições de acesso e a compreensão dos meios de sua produção. Envolve, por isso, uma reapropriação do lugar de autoria e autoridade no processo de elaboração da cultura. Refere-se, assim, à possibilidade de superação de uma trajetória na qual crianças, adultos, homens e mulheres se viram destituídos dos meios de produção da sociedade.

Se o que singulariza os seres humanos é a pluralidade de experiências, a compreensão do mundo está implicada nos mais diversos processos, instrumentos e relações que podem se materializar como cultura, como as danças, as festas, as músicas, as brincadeiras, as artes, os jogos, o cinema, o teatro, a literatura, nas mais diferentes formas de existência e expressão do corpo e da memória.

A Educação Infantil, concebida como uma política pública de infância, está relacionada à pluralidade de conhecimentos culturais, entendidos como patrimônio coletivo, no qual se revela uma riqueza de experiências e saberes. Como tempo e espaço de circulação da cultura, abre-se às histórias, trajetórias, valores e formas de decodificação e interpretação do mundo, direito e condição humana de professoras e crianças. Não cabe, pois, alimentar dicotomias. Apropriar-se dos conhecimentos e seus meios de produção, decifrar contradições, tensões e preconceitos se expressam como dimensões constitutivas da humanidade de crianças, professoras, bem como das formas de gestão pública.

Problematizar as práticas sociais e culturais pressupõe reconhecer marcas que, nas trajetórias humanas, foram e estão sendo deixadas nos corpos e na memória dos sujeitos. Por isso, o corpo não é território da irracionalidade, tampouco a reflexão e

a criticidade são formas de expressão humana restritas a uma idéia de cognição como condição racional. Revela-se, nesse sentido, a condição humana em sua plena dimensão ética e estética. Dessa noção decorre um olhar sobre a formação humana (de crianças e adultos) como um processo de apropriação das práticas corporais encarnadas na cultura, com toda sua contraditoriedade. Supõe o reconhecimento de discursos que materializam ideologias e se constituem como relações de consumo e poder.

Sabemos que as práticas corporais não estão isentas de signos ideológicos. A arte, a brincadeira, a dança, o esporte, a ginástica, a música, a literatura, a televisão, o teatro e o cinema evidenciam-se como conhecimentos humanos contextualizados e significados na história. Trazem preconceitos, violência, isolamento dos sujeitos, por isso denunciam contradições que reclamam mediações. Ao enfocar os processos de classificação e distribuição que atravessam os corpos dos sujeitos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil, chamo atenção para os controles sutis que crianças e professoras, dia a dia, vão incorporando como formas “naturais” de organização e expressão, sem que percebam os signos sociais que atravessam suas relações, ações e discursos.

Entretanto, também afirmo a importância de ampliar a compreensão das possibilidades de resistência e produção de outras práticas e discursos. Isso pressupõe problematizar os processos de transmissão e produção da cultura humana – tanto seus fundamentos técnicos quanto seus princípios e responsabilidades humanas e sociais. Nesse sentido, busquei dar visibilidade aos lugares, discursos e papéis sociais que marcam o corpo na escola, instituem relações e constituem os processos de formação humana.

Referências

- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 3. ed. São Paulo/Brasília: Hucitec/EDNUB, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987a. v. 1: Magia e técnica, arte e política.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987b. v. 2: Rua de mão única.
- BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983b.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinción*: 2. ed. Madrid: 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Campinas: Papius, 1997.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRACHT, Valter. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT; CRISÓRIO. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 13-30.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: malhas do poder. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 1: Os nomes da infância, p. 25-44, dez./jan./jul. 2000.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. As artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A história entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- DEBORTOLI, José; LINHALES Meily; VAGO, Tarcísio. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. *Pensar a Prática: revista da pós-graduação em Educação Física/UFG*, Goiânia: UFG, Faculdade de Educação Física, n. 5, jul./jun. p. 92-105, 2001-2002.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

- KRAMER, Sonia. Infância, Cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luís; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003b. p. 54-70.
- KUHLMANN JR. Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane. M.; FARIA FILHO, Luciano. M.; VEIGA, Cíntia G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 469-496.
- KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação* – Anped. Campinas: Autores Associados, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000b.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MARANHÃO, Damaris. O cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p.115-133, dez. 2000.
- MAUSS, Marcel. *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos, 1971.
- PEREIRA, Rita Ribes. *Nossos comerciais, por favor!* Infância, televisão e publicidade. Rio de Janeiro. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC Rio, Rio de Janeiro, 2003.
- SANT'ANNA, Denise. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Org.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 99-110.
- SAYÃO, Deborah. A construção de identidades e papéis de gênero na infância. *Pensar a Prática*. Revista da Pós-Graduação em Educação Física/UFG, Faculdade de Educação Física, Goiânia; Ed. UFG, n. 5, p. 1-14, jul./jun. 2001-2002.
- SAYÃO, Deborah. A hora de... A educação física na pré-escola. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Goiânia, out. 1997a. v. 1, p. 261-268.
- SAYÃO, Deborah. Educação física na pré-escola: principais influências teóricas. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Goiânia, out. 1997b. v. 1, p. 594-601.
- SOARES, Carmen. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001. p.109-130.
- SOUZA, Solange Jobim. Re-segnificando a psicologia do desenvolvimento. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 39-56.
- VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação física e gymnastica como práticas constitutivas de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- VIGARELLO, Georges. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003.
- VIGARELLO, Georges. Panólias corretoras: balizas para uma história. In: SANT'ANNA (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 21-38.

REFLEXÕES SOBRE AS CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO DE SEUS CORPOS NO ESPAÇO-TEMPO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo

Neste texto, enfatizo práticas sociais que explicitam processos de socialização e institucionalização expressos no dia-a-dia de uma creche comunitária. Assinalo que o reconhecimento, a compreensão e a apropriação do que é experimentado cotidianamente pelos diferentes atores que partilham a educação infantil pode abrir caminho para uma reconstrução reflexiva das práticas escolares com crianças pequenas. Apresento, nesse sentido, uma análise que enfoca uma educação que atravessa os corpos dos sujeitos, instaurando significados que absorvem sentido em um contexto tanto escolar específico quanto cultural mais amplo. Busco, assim, dar visibilidade aos lugares, discursos e papéis sociais que marcam o corpo na escola, instituem relações e constituem os processos de formação humana.

Palavras-chave: *infância; Educação Infantil, educação escolar.*

Abstract

REFLECTIONS ON CHILDREN AND THEIR EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION TIME-SPACE

In this text, I highlight social practices that characterize socialization and institutionalization processes that take place in the daily activities of a communitarian crèche. I point out that recognition, understanding and perception of what is experienced on a daily basis by the different players in primary education can open room for a reflexive reconstruction of school practices adopted with small children. To this aim, I present an analysis focused on a kind of education that goes through the subjects' bodies and generates meanings that gain significance not only in the specific school context but also in a broader cultural one. Therefore, it is an attempt to show more clearly the places, speeches and social roles that mark individuals in school, create relationships and make up human formation processes.

Key words: childhood; Primary Education; formal education; school.

**RÉFLEXIONS SUR LA DIMENSION CORPORELLE DE L'ÉDUCATION
DANS L'ESPACE ET LE TEMPS DE L'ÉDUCATION INFANTILE**

Résumé

L'article met en évidence des pratiques sociales qui explicitent les processus de socialisation et d'institutionnalisation présents dans le quotidien d'une crèche communautaire. L'auteur pose que la reconnaissance, la compréhension et l'assimilation de ce qui est vécu quotidiennement par les différents acteurs sociaux faisant partie du cadre de l'éducation infantile peuvent favoriser une mise en question de la réflexion sur les pratiques scolaires avec des enfants. Ainsi, on propose une analyse qui privilégie une forme d'éducation qui considère le corps des sujets en y instaurant des signifiés susceptibles d'absorber du sens, soit dans un contexte scolaire spécifique, soit dans un contexte culturel plus large. On cherche ainsi à rendre visible les places, les discours et les rôles sociaux qui marquent le corps, qui structurent les rapports sociaux et qui forment les processus de formation humaine.

Mots-clés: enfance; Éducation Infantile; éducation scolaire.

